



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 1 (2018)

Heft 1 – Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Beitrag 3. Ko_Autor_innen.
Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘

Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

STEFANIE BISCHOFF, SABINE BOLLIG, PETER CLOOS, IRIS NENTWIG-GESEMANN, MARC SCHULZ

2. Editorial: Ethnographie

SABINE BOLLIG, PETER CLOOS

3. Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘

DOMINIK KRINNINGER

4. Analytisches Schreiben in der Ethnographie

SABINE BOLLIG

5. Die Arbeit am Datenkorpus.

Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess

KATJA FLÄMIG

6. Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie.

Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld

GISELA UNTERWEGER, ANJA SIEBER EGGER, CHRISTOPH MAEDER

Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘

DOMINIK KRINNINGER

Teil I: Kontextinformationen

Das Forschungsprojekt: Die familiäre Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule

Das Forschungsprojekt, über das hier berichtet wird, hat die familiäre Bearbeitung des Übergangs des ersten Kindes der Familie in die Grundschule¹ zum Gegenstand. Im Zentrum des Projekts steht die Frage, welche neuen Themen, Praxisformen und Dinge in der Phase des Schuleintritts des ersten Kindes in der Familie auftreten und wie die neuen Erfahrungen in der Familie bearbeitet werden.

Die Familien wurden durch Flyer in Kindertageseinrichtungen auf das Projekt aufmerksam gemacht und eingeladen, sich bei Interesse an einer Teilnahme bei uns zu melden. Auch die pädagogischen Fachkräfte wurden gebeten, die Familien auf das Projekt hinzuweisen. Bei den Familien zuhause fanden jeweils fünf Besuche durch Tandems aus einem Mitglied des Projektteams und einer wissenschaftlichen Hilfskraft statt. Die Erhebungen erstreckten sich dabei auf einen Zeitraum zwischen zwei bis drei Monaten vor bis ca. acht Monate nach der Einschulung. In zwei aufeinander folgenden Erhebungsdurchgängen haben wir insgesamt zwölf Familien begleitet. Bei der Zusammenstellung des Samples haben wir auf eine breite Streuung hinsichtlich der Familienformen und der sozialen Lage der Familien geachtet. Über Beobachtungen und leitfadengestützte sowie fokussierte Gespräche wurde durch die Forscher_innen empirisches Material gewonnen. Darüber hinaus wurden die Familien gebeten, fotografische und videografische Selbstdokumentationen mit zur Verfügung gestellten Kameras und Stativen zu erstellen.

Dieser Entscheidung für diese Selbstdokumentationen liegen mehrere Motive zugrunde: zum einen ging mit der Fragestellung des Projekts ein spezifisches Interesse an Situationen aus dem familialen Alltag einher, in denen schulbezogene Aspekte eine besondere Rolle spielen (also etwa das Hausaufgabenmachen). Erfahrungen aus einem vorangegangenen Projekt zeigten, dass solche Fokussierungen für die Familien einen appellativen Charakter haben, just zu dem Zeitpunkt bestimmte Dinge zu tun, wenn sie erhoben werden sollen. Die damit aufgerufene Inszenierung bestimmter Ausschnitte aus dem eigenen Alltag fiel den Familien leichter, wenn keine Forscher_innen anwesend waren (Müller/Krinninger 2016). Der Anspruch, ethnografische Daten gemeinsam mit den Familien zu erzeugen, die im Rahmen des Forschungsprojekts beschrieben werden sollen, stützt sich daneben auch auf ein Prinzip, das etwa von Hirschauer als „Ko-Artikulation“ beschrieben wird (Hirschauer 2001, S. 448). Damit ist gemeint, dass sich die ethnografische Erfahrung der Forscher_innen nicht in einem souverän kontrollierten Modus vollzieht, sondern in einem besonderen Maß „an die Forschungssituation und die in ihr wirksame Kontrolle durch die Teilnehmer gebunden“ (ebd.) ist. Vor diesem Hintergrund stellt die Überantwortung der Erstellung von Daten an die Familien ohnehin eher eine pragmatische Adaption des forschungsprakti-

1 Das vom Autor dieses Beitrags geleitete Projekt ist an der Universität Osnabrück angesiedelt und wurde von 09/2014 bis 01/2018 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen sind Kaja Kesselhut, Markus Kluge (bis 04/2016) und Richard Sandig (ab 08/2016).

schen Vorgehens dar und keine grundsätzliche Veränderung der epistemologischen Strategie, d. h. der Strategie zur Wissenserzeugung.

Dieser Beitrag erörtert also anhand von Erfahrungen und Material aus dem Forschungsprojekt mit den Familien ausgewählte Potentiale und Herausforderungen, die mit einer weitgehenden aktiven Einbindung beforschter Akteur_innen in die Erzeugung von empirischem Material verbunden sind. Im Zentrum stehen die Potentiale, die dies für den Feldzugang bietet, ebenso wie methodische Aspekte, die sich daraus ergeben, dass die Familien mit ihren Selbstpräsentationen immer ein von ihren eigenen Vorstellungen geprägtes Bild von sich vorlegen.

Literatur

- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lesehinweise

Teil III fokussiert im ersten Teil in etwas allgemeinerer Perspektive theoretische und methodologische Fragen, die sich aus den Kontexten des Forschungsprojekts, seiner Fragestellungen und des Zugangs zu den Familien ergeben. Darauf aufbauend wird auf einen Fall aus dem Sample der untersuchten Familien eingegangen und die im ersten Teil angesprochenen Aspekte werden mit der exemplarischen Analyse eines Ausschnitts aus einer Videografie veranschaulicht. Die verwendete Videosequenz wird in Teil II zur Verfügung gestellt. Sie kann über ihre Beziehung zum Analyseteil in Teil III auch eigenständig in Seminarkontexten herangezogen werden. Die Familie hat der Verwendung dieser Videodatei in wissenschaftlichen Publikationen und weiteren hochschulischen Kontexten zugestimmt.

Hinweise zum Autor

Kontakt

Prof. Dr. phil. Dominik Krinninger
Pädagogische Kindheits- und Familienforschung
Universität Osnabrück | Institut für Erziehungswissenschaft
Artilleriestr. 34 | Raum 68/102 | 49076 Osnabrück
E-Mail: Dominik.Krinninger@uni-osnabrueck.de

Zentrale Publikationen

- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kesselhut, Kaja/Krinninger, Dominik/Kluge Markus (2017): „Papa, du fährst viel zu schnell“. Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens-Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-233.
- Krinninger, Dominik/Schulz, Marc (2017): Connected Dynamics. Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School. In: Dockett, Sue/Griebel, Wilfried/Perry, Robert (Hrsg.): Families and the Transition to School. Dordrecht u. a.: Springer, S. 101-116.

Teil II Datenmaterial

Video: Online-Hebräisch-Unterricht bei Familie Kowaljow

https://drive.google.com/drive/folders/1_83etpw1AOtjILpFa71vVibROss_mkpP?usp=sharing

Teil III Analyse des Datenmaterials und des methodischen Vorgehens

1. Forschung und ‚Datenerzeugung‘ im Binnenraum der Familie

Ethnografische Familienforschung meint in unserem Fall nicht nur eine Forschung in und über Familien, sondern auch eine Forschung *mit* Familien. Eltern und Kinder sind dabei auf zweierlei Weise in die Erzeugung der Daten eingebunden: zum einen auf eine technische Art und Weise, indem sie bei der Erstellung von Sprach-, Bild- und Videodokumenten behilflich sind (oder diese Dokumente eigenständig für das Forschungsprojekt erstellen); zum anderen in einer inhaltlichen Weise, da die dokumentierten Äußerungen und Interaktionen immer schon als Interpretationen ihrer Lebenswelt zu verstehen, d. h. die Familien auch als Interpreten ihrer Lebenswelt in die Daten eingeschlossen sind. Dies liegt insofern auf Linie mit dem Datenbegriff der Ethnografie, da diese davon ausgeht, dass Daten nicht etwa als *hard facts* vorliegen, die dann erst von den Forscher_innen verdichtet und in Form gebracht werden. Vielmehr sind sie immer schon Bestandteil einer bereits „interpretierten sozialen Realität“ (Breidenstein et al. 2013, S. 114). Kinder und Eltern, die in Interviews antworten und ihr Familienleben schildern, die Bilder und Videos erstellen und die die Forscher_innen bei deren Besuchen als Gastgeber empfangen, stellen damit nicht einfach rohe Daten zur Verfügung, deren Sinn dann durch die Forscher_innen im Analyse- und Schreibprozess erst allmählich herausgearbeitet wird. Die familialen Akteur_innen erzählen bereits selbst von der Ordnung ihrer Familie (oder inszenieren sie, führen sie auf ...). Es geht bei dieser Form der ‚Datenerhebung‘ also nicht um eine Recherche im Feld, bei der Material gesammelt wird, das dann in der Auswertung bzw. im Schreibprozess in eine erzählerische Ordnung gebracht wird. Vielmehr geht es um eine wechselseitige Erzeugung von Sinnfiguren, bei der auch die Familien nicht nur bloße Informationen geben, sondern Selektionen vornehmen, Wertungen und Deutungen leisten sowie Verknüpfungen herstellen. An diesen sozialen Ordnungsleistungen der Beforschten schließen unsere Analysen an. Wie aber lassen sich dieses gemeinsame Erzählen und die jeweiligen Anteile von Familien und Forscher_innen genauer verstehen?

Kennzeichnend für die Ethnografie ist ihr theoriegenerierendes Vorgehen, bei dem theoretische Modelle erst im Forschungsprozess erzeugt werden, wodurch eine Offenheit für Neues und Unerwartetes gewahrt wird. In dieser Ausrichtung muss nicht strikt getrennt werden zwischen Daten, Analyse und Theorie; gerade in der wechselseitigen Verschränkung dieser Bereiche liegen wichtige Erkenntnispotentiale. In diesem Sinn erscheint es an dieser Stelle hilfreich, mit dem *displaying* und dem *doing family* zwei theoretische Figuren aus der Familienforschung als „sensibilisierende Konzepte“ heranzuziehen. Unter sensibilisierenden Konzepten sind in der Grounded Theory die theoretischen oder analytischen Konzepte zu verstehen, die helfen, das „Gespür dafür, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt“ (Strauss 1991, S. 50) zu erhöhen.

1.1. Sensibilisierende Konzepte und methodische Haltung: Displaying und Doing Family und der anerkennende Blick

Ethnografische Forschung mit und bei Familien bewegt sich in einem Spannungsfeld. Familie – gleichwohl sie ein in hohem Maß vergesellschafteter Raum ist – konstituiert sich über ihre Privatheit und Intimität, zugleich sind ihre Akteur_innen durch die Forschenden dazu aufgerufen, sich gegenüber einem wissenschaftlich öffentlichen Blick zu präsentieren. Die Familien reagieren während unserer Feld-

aufenthalte unterschiedlich auf diesen öffentlichen Blick. Das soll zunächst mit zwei exemplarischen Schlaglichtern illustriert werden, um unsere methodologische Herangehensweise zu entfalten.

Familie Feltz, bei der beide Eltern über akademische Bildung verfügen und die in eher privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen lebt, empfängt die Forscherinnen zumeist am gedeckten Küchentisch. Man bietet Tee, Kaffee oder Saft an, zur Weihnachtszeit gibt es selbstgebackene Plätzchen. Besonders der Vater gibt sich erzählfreudig und flicht kleine Anekdoten aus seiner Familiengeschichte in die Unterhaltung ein. Bei einem Familiengespräch blättert der sechsjährige Sohn Finn in einem Bilderbuch; dort ist ein Mann abgebildet, der lediglich mit Unterwäsche bekleidet ist. „Wer läuft immer so rum im Sommer?“ beginnt Vater Fritz vor den Augen der Forscherinnen eine kleine Unterhaltung mit seinem Sohn. „Ähm, du?“ mutmaßt dieser, woraufhin alle lachen müssen. „Nein, nicht ich. Wenn du in B-Dorf bist“, hilft er Finn auf die Sprünge. „Der Opi?“, schlägt Finn vor. Vater Fritz: „Ja, (alle lachen) der läuft immer im Unterhemd rum, ne?“. „Und Unterhose“, ergänzt Finn. Alle lachen. „Nicht mal mit Socken“, präzisiert er weiter, wieder lacht die gesamte Tischrunde erheitert.

Die Feldaufenthalte bei Familie Carter stehen hierzu in deutlichem Kontrast.

Die Mutter ist alleinerziehend, lebt mit ihren drei Kindern in sozioökonomisch prekären Verhältnissen, alle Kinder werden durch das Jugendamt begleitet, der jüngste Sohn besucht eine Förderschule. Bereits zum Auftakt des Forschungskontakts macht die Mutter ihre Belastung deutlich, informiert die Forschenden über bestehende Diagnosen ihrer Kinder (ADHS, Autismus und eine Lese-Rechtschreib-Schwäche) und stellt ihre hohe Einsatzbereitschaft beim Ringen um institutionelle Unterstützungsleitungen heraus. Chris (6) verhält sich unruhig und lässt sich oft nur widerwillig auf kurze strukturierte Gespräche ein. Forschungsbesuche werden so zu einem mitunter anstrengenden Unterfangen. Im Fallverlauf spitzt sich die Schulsituation des jüngsten Sohnes zu einer Krise zu. Im Beisein des Forschers wendet sich die Mutter an ihren Sohn und versichert: „Dieser Leidensweg hat bald ein Ende. Mama kümmert sich“.

Legt man die beiden Fälle nebeneinander, könnte eine etwas vorschnelle Einschätzung lauten, dass die Forschenden im ersten Fall nur auf eine Vorderbühne² des Geschehens geführt werden, auf welcher die Familie ein harmonistisches Bild ihres Familienlebens präsentiert, wodurch nur eine künstliche Inszenierung beobachtbar würde. Im zweiten Fall dagegen, bei dem die Mutter in der Forschungssituation eine problematische Lage ziemlich offen anspricht, ließe sich dementsprechend von einem Blick auf eine Hinterbühne sprechen, auf der die Darstellung der familialen Ordnung authentischer ist und die Akteur_innen Schwierigkeiten nicht kaschieren. Das wäre aber zu kurz gegriffen. Aus theoretischer Perspektive betrachten wir die Familie als eine Herstellungsleistung der Akteur_innen. Die familiäre Ordnung gilt aus dieser Warte als ein Gefüge von Beziehungen, welches im Sinne eines *doing family* stets aufs Neue von den Beteiligten über ihre Praktiken hervorgebracht wird (Jurczyk/Lange/Thiessen 2014). Morgan (2011) weist auf die Dimensionen der Alltäglichkeit und der Regelmäßigkeit dieser sozialen Konstruktion hin, im Rahmen derer die familialen Akteur_innen sich nicht in vorab feststehende soziale Gefüge einpassen, sondern selbst spezifische Formen etwa des Eltern-Seins oder der familialen Generationenverhältnisse entwickeln. Einen wichtigen Rahmen für diese performative Herstellung der Familie durch ihre Akteur_innen stellt die Sichtbarkeit der entsprechenden Praktiken dar. Finch arbeitet in ihrem Konzept des *displaying family* heraus: „Families need to be displayed as well as done“ (Finch 2007, S. 66). Durch die Pluralisierung von Familienformen und sich immer wandelnde Familienkonstellationen ergibt sich für Familien die Notwendigkeit, explizit zu machen, wer Mitglied der familialen Gemeinschaft ist und was als eine familiäre Praxis zu deuten ist. Familiäre Praktiken finden folglich nicht innerhalb eines sozialen Vakuums statt. Damit das, was die Familie *tut*, auch *als* familiales Ge-

2 Vgl. zur Bedeutung der Bühnenmetapher für das Verständnis sozialer Interaktionen im öffentlichen Raum Goffmann (2003).

schehen interpretiert wird, müssen die Akteur_innen auch gegenüber einem Publikum immer wieder zur Darstellung bringen, dass es sich um Beziehungen mit einer spezifischen Qualität handelt, die sich von anderen sozialen Beziehungen unterscheiden und die konstitutiv sind für das Zusammensein als Familie. Finch identifiziert eine Vielzahl an *tools*, mithilfe derer das *displaying family* unterstützt wird. Besonderen Stellenwert haben in diesem Zusammenhang Narrative in der Form von ‚family talks‘ bzw. kleinen Anekdoten, wie sie sich auch in den eingangs genannten Fällen wiederfinden lassen: Indem die Mutter Carter gegenüber ihrem Sohn verbal betont: „Mama kümmert sich“, stellt sie ihre mütterliche Sorge für das Wohlergehen ihres Kindes heraus, während Vater Feltz mithilfe seiner Anekdoten über den „Opi“ die emotional-intime Verbundenheit der Generationen innerhalb seiner Familie thematisch werden lässt. Diese verdichteten Erzählweisen kondensieren die Charakteristiken der jeweiligen Familienbeziehungen.

Aus dieser theoretischen Perspektive lässt sich eine Reihe von Prämissen ableiten.

Dazu zählt *erstens*, dass das Zeigen von Familialität Teil eines grundlegenden Repertoires familialer Praktiken ist. Es dient dazu, die je spezifischen Konturen der eigenen familialen Ordnung gegenüber den Familienmitgliedern selbst aber auch gegenüber Außenstehenden, beispielsweise uns als Forschenden, kenntlich zu machen und dafür Anerkennung zu erlangen. Praktiken des *displaying* sind also Teil der familialen Realität; und zwar nicht nur gegenüber einem externen Publikum, sondern auch als Selbstrepräsentation der familialen Ordnung.

Heuristisch erscheint es *zweitens* nicht sinnvoll, Darstellungspraktiken nach dem Grad ihrer Künstlichkeit oder Objektivität zu bewerten. Ob jenseits von Beobachtungssituationen identische, ähnliche oder differente Verhältnisse bestehen, ist eine Frage, die empirisch kaum in den Griff zu bekommen ist und über die sich theoretisch ausschweifende Debatten führen ließen. Wir betrachten – in der Auffassung, dass sich *doing* und *displaying family* grundsätzlich verschränken – die bei und mit den Familien generierten ‚Daten‘ als Dokumente je spezifischer Vorstellungen von Familialität. Insofern zeigen uns Familie Carter und Familie Feltz nicht unterschiedlich authentische Versionen ihres Familienlebens, sondern unterschiedliche Vorstellungen davon, was ihre Familialität ausmacht. Weiterhin gehen wir davon aus, dass diese Vorstellungen darüber, was Familialität ausmacht oder bedeutetet, auch im Alltag immer wieder inhaltlich gefüllt und neu bekräftigt werden muss. Sich selbst und Anderen gegenüber muss performativ – also im praktischen Vollzug – vor Augen geführt werden, was es konkret meint, Familie eines Kindergarten-Kindes oder Familie mit einem ‚großen Schulkind‘ zu sein.

Aus dieser Perspektive wird schließlich – *drittens* – auch erklärlich, dass der Übergang des (ersten) Kindes in die Grundschule auch für die Familien der Kinder eine Phase der (relativen) Neuorientierung ist. Zum einen – das trifft für alle untersuchten Familien zu – ergeben sich mit dem Schuleintritt prägnante alltagspraktische Einschnitte: es treten strukturelle Veränderungen tageszeitlicher Abläufe auf, in deren Folge auch Betreuungsarrangements neu justiert werden müssen oder von den Kindern neue Selbstständigkeiten gefordert werden. Damit dynamisiert sich auch das *doing family* und neue Regelmäßigkeiten müssen entwickelt werden. Zum andern tritt mit der Schule auch eine neue öffentliche Institution auf den Plan, vor der die Familie zur Repräsentation aufgerufen ist. Dabei geht es nicht nur um das konkret hinzutretende neue ‚Publikum‘ (etwa Lehrkräfte oder die Familien von anderen Kindern aus der Klasse), sondern auch um die in gesellschaftlichen Diskursen präsenten Erwartungen, die die Familien aufnehmen und gegenüber denen sie sich als kompetente Familie zeigen wollen. An der Schnittstelle zwischen Schule und Familie sind die Eltern damit in besonderer Weise aufgefordert, sich als Familie gegenüber der Institution in Stellung zu bringen. Nicht zuletzt fungieren wir als Forschende in der Verkörperung

des wissenschaftlich-öffentlichen Blicks als Verstärker der *displaying*-Praktiken, indem wir die Familie auch immer wieder als ebensolche adressieren und sie beispielsweise über die Anfertigungen von *Familienfotos* oder Schilderungen von *familiärentypischen* Abläufen zu Selbstpositionierungen veranlassen. Unsere Herangehensweise entlang dieser Prämissen bündeln wir im Konzept eines *aner kennenden Blicks auf Familie*. Dieser drückt sich zum ersten darin aus, dass wir die Selbstrepräsentationen der Familien ernst nehmen und wertschätzen und sie nicht auf den Grad ihrer Authentizität hin befragen. Wenn Familie Feltz sich uns als harmonische Familie präsentiert und Familie Carter sich als Familie zeigt, die in die Krise gerät, aber zugleich im Stande ist, ihre Belastungen zu tragen, dann gehen wir davon aus, dass sie genau über diese je unterschiedlichen Selbstpräsentationen ihr (pädagogisches) Potenzial auch uns Forscher_innen gegenüber zum Ausdruck bringen wollen. Und dies gilt dann auch für die familienpraktische Bearbeitung des Übergangs und der damit einhergehenden neuen Anforderungen. Zum zweiten positionieren wir uns damit auch zum bildungspolitischen Diskurs um die Familie. Dieser Diskurs wird dominiert von Defizitzuschreibungen und einer daraus hervorgehenden, gesellschaftlichen „Problemwahrnehmung“ (Lange 2010, S. 101). In dieser gesellschaftlichen Sensibilisierung wiederum sind alle Eltern und Familien dazu angerufen, etwaigen Risiken, die sie selbst für die Schul- und Hochschulbildung ihrer Kinder vermeintlich aufwerfen, entgegenzuwirken.³

Vor diesem Hintergrund eines gesellschaftlichen „Bildungsdispositivs“ (Lange 2010, S. 101) und der dadurch erzeugten Engführung des Blicks auf Familien, bei der maßgeblich ein institutionell relevanter Bildungs-„outcome“ im Fokus steht (ausführlicher und kritisch dazu: Müller/Krinninger 2016; Krinninger/Schulz 2017), halten wir es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für geboten, die Familie als pädagogischen Ort und pädagogische Akteurskonstellation *eigener Art* anzuerkennen.

1.2. Methodische Strategien zur Erforschung familialer Praktiken: Ko-Produktion ohne Ko-Präsenz

Auch wenn es also gute Gründe gibt, sich mit einem ethnografisch offenen Blick von den Familien zeigen zu lassen, was für sie Familie ist, so ergeben sich mit der Privatheit und Intimität von Familie besondere Umstände in Bezug auf einen wesentlichen Aspekt ethnografischer Forschung. Dies wird am Kontrast zu öffentlichen Einrichtungen (etwa Schulen oder Kindergärten) deutlich. Hier nehmen eine Reihe unterschiedlicher Personen mit unterschiedlichen Interessen an der sozialen Ordnung vor Ort teil (wie Praktikant_innen, Kolleg_innen, Eltern) und begründen so ein relativ breites Repertoire sozialer Rollen, auf das sich auch Forscher_innen für ihr Dabeisein beziehen können. Sie können beispielsweise die Rolle des Praktikanten einnehmen. Dahingegen bleibt das soziale Verhältnis zwischen Familien und beobachtenden Forscher_innen auf Formate des ‚Besuchs‘ beschränkt. Die Forscher_innen können nicht einfach partiell Teil der Familie werden. Zwar ist auch dieses Besuchsformat eine tragfähige Plattform für vertrauensvolle Beziehungen zwischen Beforschten und Forscher_innen (auch Nolas/Varvantakis/Aruldooss 2017 etwa verfolgen eine entsprechende Strategie), aber es ergibt sich doch eine spezifische Verteilung von zeitlich begrenzter Ko-Präsenz von Kindern, Eltern und Forscher_innen in der Familie über die der Dauer des Forschungskontaktes. Descartes (2007) etwa berichtet davon, dass ihre bei Familien in der Form klassischer teilnehmender Beobachtung durchgeführten ethnografischen Feldphasen regelmäßig zu impliziten und expliziten Aushandlungen darüber führten, welche Zeiten, Räume und Personen für die Forscherin zugänglich sein sollten und welche nicht.

Nicht nur dieses Verhältnis von ‚Punkt‘ (Besuche bei den Familien) und ‚Strecke‘ (Dauer des Forschungskontaktes) (Amman/Hirschauer 1997) wirft Besonderheiten auf, auch die Selbstdokumentationen, die die Familien für die Forschung erstellen, sind nicht von solchem Umfang, dass sich über ein

3 Ähnliche Analysen liegen von Oelkers (2009), Richter/Andresen (2012) oder Betz u. a. (2015) vor.

Wiedererkennen von Situationen Erkenntnisse darüber gewinnen ließen, was typisch für den Fall ist. Die ‚dünne‘ Dichte der Beobachtung, die mit der Besuchsordnung verknüpft ist, führt also dazu, dass hier die ethnografischen Strategien der Beschreibung einer sozialen Ordnung an Grenzen stoßen. Darauf reagieren wir, indem wir ergänzende Analysestrategien anwenden. Dafür greifen wir auf Verfahren der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014) zurück. Mit einem mikroanalytischen Blick, der sich auf Strategien der sequenziellen Strukturierung und der Fokussierung stützt, kompensieren wir die geringere Tiefe des Feldkontakts. Verwandte Verknüpfungen von Ethnografie und Rekonstruktiver Sozialforschung gibt es auch bei Audehm (2007) und Schinkel (2013). Wir sind nun in der forschungspraktischen Arbeit mit der Herausforderung konfrontiert, den auf die Gesamtgestalt der familialen Ordnung und den auf einzelne Sequenzen sowie die ihnen inhärenten Sinnstrukturen gerichteten Blick miteinander zu verknüpfen. Dies wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels erläutert.

2. Ein Fallbeispiel: Online-Hebräisch-Unterricht bei Familie Kowaljow⁴

Kristina (42) und Kostja (43) Kowaljow sind in den 1990er Jahren mit dem Status von Kontingentflüchtlings aus dem Gebiet der heutigen Ukraine nach Deutschland in eine kleine nordwestdeutsche Großstadt migriert. Hier kommt zunächst Karolina (24) zur Welt. Mit einigem Abstand wird dann Kai (6) geboren. Der Vater ist selbständiger Unternehmer und Inhaber eines Schlüsseldienstes, die Mutter ist dabei, ihr BA-Studium der Ökotrophologie an der örtlichen FH abzuschließen. Tochter Karolina ist verheiratet und lebt mit ihrem Mann zusammen, Kai wird im Verlauf des Forschungskontakts auf eine interkonfessionelle Grundschule eingeschult. Die Familie lebt in einem Eigenheim in einem durch Einfamilienhäuser geprägten Quartier etwas außerhalb der Stadt.



Bild 1: Familie Kowaljow am Tag der Einschulung von Kai. Mit auf dem Bild sind die Großeltern mütterlicherseits. Nicht abgebildet ist – weil er das Foto macht – Vater Kostja.

4 Alle Namen wurden anonymisiert. Die Vornamen aller Mitglieder einer Familie beginnen mit demselben Buchstaben wie der dem Fall zugewiesene Familienname.

Im Rahmen der Besuche bei der Familie, in den Gesprächen, die wir mit Kai und seiner Mutter Kristina führten⁵ sowie nicht zuletzt in den videografischen Selbstdokumentationen wird ein familialer Bildungsanspruch deutlich, der sich aus zwei Elementen speist. Zum einen ist das Familienmilieu jüdisch religiös geprägt. Neben der aktiven Teilnahme am Gemeindeleben werden entsprechende kulturelle Gehalte Kai auch über familial organisierte nonformale Bildungsangebote vermittelt (Hebräisch-Kurs, liturgische Unterweisungen, Thora-Unterricht). Zum zweiten zeigt sich deutlich ein familiales Verständnis, nach dem kindliches Lernen nicht nur Interessen des Kindes Raum geben, sondern auch zu Leistungen befähigen soll; dies gilt für das dichte Programm an außerschulischen Bildungsangeboten, an denen Kai teilnimmt (neben den religiösen Angeboten auch Schwimmen, Krav-Maga, Englisch-Unterricht), ebenso wie im Hinblick auf berufsbiografische Perspektiven.⁶ Zugleich begleitet und stützt Kristina das Bildungsprogramm ihres Sohnes mit einem relativ engen Monitoring und in der Form motivationaler Anreize (oft durch kleine Geldbeträge von 20 oder 30 Cent).⁷

Die Familie konstituiert sich als Bildungsort durch eine im Kontext von familialer Migration nicht untypische Aufstiegsorientierung und vor dem Hintergrund der kulturellen Konstellation einer gläubig jüdischen Familie in Deutschland. Zusammengenommen führen die hohen Aspirationen und die zwar bildungs- aber nur bedingt institutionenaffine Haltung der Eltern, v. a. der Mutter, zu einem Muster der Überbietung institutioneller Bildungsanforderungen durch die familiale Bildung. Dieser Anspruch setzt sich explizit ab von als zu nachgiebig eingeschätzten institutionellen Arrangements (so sagt Kristina Kowaljow über die Lehrerin von Kai: „Die ist zu nett.“). Hervorgebracht und gestützt wird diese pädagogische Ordnung in der Reaktion der Familie auf ihre soziale und kulturelle Situierung. Dabei spielen Bezüge auf gesellschaftliche Erwartungen (wie die der Institution Schule) und auf familienbiografisches Wissen ebenso eine Rolle wie in den Familienalltag eingebettete Praktiken. Dies soll im Folgenden anhand eines Ausschnitts aus einem von der Familie aufgenommenen Video eines Online-Hebräisch-Kurses von Kai erörtert werden. Kai sitzt zuhause am Esstisch und folgt dem Kurs über ein Tablet, seine Mutter sitzt an der Tischseite neben ihm – halb in unterstützender, halb in kontrollierender Funktion (vgl. Ausschnitt Videografie).

5 Der Vater nimmt nur punktuell am Forschungsprojekt teil.

6 Kais Schwimmkurs etwa markiert die Mutter ausdrücklich als „Leistungssport“: „Er hat jetzt sein Seepferdchen gemacht [...] das ist kein Sport. Das ist nichts, das ist nur, das ist nicht Schwimmen, sondern Baden, finde ich. [...] Wir wollen das ausprobieren, ob es mit zweimal in der Woche klappt [...] dass er irgendwie irgendwann sagt, ‚Ja, das gefällt mir, ich will das als Leistungssport weitermachen.‘ Ich bin so eine, das ich finde sehr gut, dass das Kind ein Leistungssport macht, weil es organisiert dem Kind.“ Für Kais Zukunft hat Kristina klare Erwartungen: „Ja und zwar natürlich ein, ein gutes Job bekommen. Aber wie gesagt, erst mal studieren und was zu erreichen. Natürlich kann man ohne Studium, aber ich finde, Arzt ist gut (lacht).“

7 In einer weitergehenden, mehr auf eine kulturell-historische Dimension als auf die familiale Pädagogizität ausgerichteten Deutung ließen sich diese beiden Stränge (Pflege des jüdischen Familienerbes, Lernen auch in der Kindheit als Ressource einer erfolgreichen Biografie) in der kulturellen Figur der Diaspora verknüpfen. Dies wäre mit dem Verweis auf die gesellschaftlich-kulturelle Situierung der Familie zu stützen, die bei der Tradierung von kulturellen und religiösen Elementen ihres Glaubens nur wenig auf institutionelle Unterstützung zurückgreifen kann. Zugleich steht die spezifische Bildungsorientierung nicht nur inhaltlich (etwa durch den frühen Fremdsprachunterricht) in einem transnationalen Kontext, sondern wird von der Mutter im Interview auch explizit als Vorbereitung auf ein Leben markiert, das eventuell in einem anderen nationalen Kontext angesiedelt sein wird (Israel zieht sie dafür ausdrücklich in Betracht): „Man weiß nicht, wo man im nächsten Leben nun wohnen wird. Ja, das ist so eine Sache. Ja, dass man ruhig weiter das macht, wo man oder wie man studiert hat. Arzt, Pharmazeut, das sind immer Sachen, die man auch im Ausland weiter machen kann.“



Bild 2: Ausschnitt Videografie

https://drive.google.com/drive/folders/1_83etpw1AOtjILpFa71vVibROss_mkpP?usp=sharing

Prägnant an der videografischen Präsentation dieser Szene durch die Familie ist die Kreuzung der Blickrichtungen zwischen den familialen Akteur_innen und ihren durch die Kamera repräsentierten Betrachter_innen. Entlang der Blickrichtung der Kamera verläuft die Sichtachse zwischen der Mutter und dem durch die Kamera repräsentierten Forschungsprojekt. Quer zur Blickrichtung der Kamera verläuft die Sichtachse zwischen Kai und der Kursleiterin des Online-Sprachkurses, die ihn und die anderen Teilnehmer_innen per Webcam sieht. In der technisch-räumlichen Anordnung der Akteur_innen und Apparate ist dabei nur für die Kamera des Projekts, nicht aber für die Webcam des Tablets die Gesamtkonstellation sichtbar. Damit setzt sich die Mutter zum einen auch selbst ‚in den toten Winkel‘ dieser Webcam, zum anderen bietet sie dem Forschungsprojekt einen umfassenderen Einblick in das Familiengeschehen als der Leiterin des Onlinekurses.

Antje Langer (2007) verweist am Beispiel der Fotografie darauf, dass Bilddokumente im ethnografischen Kontext nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern in Bezug auf den spezifischen Verlauf der Bilderherstellung zwischen Beforschten und Forscher_innen auch auf die sozialen Verhältnisse hin betrachtet werden können, die sie konstituieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Inszenierung der familial arrangierten Lernsituation als eine Doppelfigur des *displaying family* deuten, da in diesem Fall gleich zwei Bühnen (Forschungsöffentlichkeit und Online-Kurs) bespielt werden. Kristina Kowaljow ermuntert Kai bei seinem Online-Kurs aus dem Off mimisch und gestisch. Zudem flüstert sie ihm eine Antwort auf eine Frage zu (etwa #00:00:32 bis #00:00:41). So unterstützt sie Kai vor seiner *audience* – der Kursleiterin – gleichsam als Souffleuse. Damit induziert sie zugleich eine doppelte Rahmung der Situation. Bezogen auf die Kursleiterin separiert sie eine familiäre Hinterbühne der stillen Unterstützung (und der elterlichen Beobachtung) von einer Vorderbühne, auf der Kai als kompetenter Teilnehmer am Kurs erscheinen soll. Demgegenüber ist für die Kamera des Forschungsprojekts etwa auch ihr stilles Lachen über eine fehlerhafte Antwort Kais sichtbar (etwa #00:01:06 bis #00:01:12). In dieser mimischen Kommentierung zeigt sich, dass die Familie in Bezug auf Lernsituationen durchaus sensibel für die Unterscheidung zwischen richtigen und falschen Antworten ist.

Nun geht es keinesfalls darum, dass die eine Perspektive irgendwie ‚realer‘ ist als die andere. Relevant ist jedoch, dass Familie Kowaljow dem Forschungsprojekt ‚zeigt‘, wie Kai sich im Onlinekurs präsentiert. Die Frage, wie sich der Sohn vor sozialem Publikum zeigt, spielt auch

in anderen Materialsorten, die mit und bei der Familie gewonnen wurden, wiederholt eine Rolle. So treten beispielsweise in einem Familiengespräch unterschiedliche Sichtweisen auf zwischen Kai, der von der Schule als einem Ort erzählt, auf den er sich freut, weil er dort mit Freunden spielen kann, und seiner Mutter, für die die Schule in erster Linie ein Lernort ist.⁸ Dass es hier binnenfamilial unterschiedliche Einstellungen gibt und die kindliche Sichtweise nicht den elterlichen Ansprüchen genügt, macht die Mutter gegenüber den Forscher_innen mit einem Augenrollen sichtbar. Diese Parallelen zwischen unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten und -situationen machen deutlich, dass die Familie ihren Praktiken nicht einfach nur folgt, sondern dass sie dies auch mit (z.T. divergierenden) explizierbaren Sinnzuschreibungen tut. Für die Szene am Esstisch heißt dies, dass das inszenierte *displaying* etwas ist, das die Familie auch in praktisch-strategischer Einstellung vollzieht: Kai *soll* vor der Kursleiterin als guter Schüler *erscheinen*, unabhängig davon, ob er die Aufgabenstellung inhaltlich lösen kann oder nicht. Es gehört damit zu einem *doing*, mit dem die Familie sich und ihre Ordnung gestaltet und hervorbringt.

3. Von der dünnen zur dichten Beschreibung: Die Verschränkung von ethnografischen und rekonstruktiven Strategien in der Analyse ko-produzierter Daten

Die kooperative Strategie der Datengewinnung bietet einerseits den Vorteil, Einblicke in den Familienalltag zu bekommen, die so sonst kaum zu haben wären. Andererseits machen wir uns als Forscher_innen abhängig von den Familien und dem Material, mit dem sie sich als Ko-Autor_innen uns gegenüber präsentieren bzw. das sie uns auch zu Zwecken ihrer Darstellung zur Verfügung stellen. Der Forschungskontakt und die Erhebung sind so von Beginn an limitiert und können nicht einfach ausgedehnt werden, bis sich eine empirische Sättigung alleine aus dem Material ergibt. Diese Begrenztheit macht, wie gesagt, eine Verschiebung bzw. Verschränkung notwendig. Wir haben darauf reagiert, indem wir – orientiert an Verfahren der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014) – nach dem Prinzip der Fokussierung in den familialen Selbstdokumentationen nach typischen Interaktionssequenzen suchen. Daraus rekonstruieren wir familiäre Praxismuster und deren soziale Logik.

Ethnografische und rekonstruktive Strategien weisen nun einige Verwandtschaft auf und lassen sich gewinnbringend miteinander verschränken (Müller/Krinninger 2016). In beiden Ausrichtungen qualitativer Forschung werden soziale Regelmäßigkeiten mit sozialen Regeln in Verbindung gebracht. So richtet sich die Rekonstruktive Sozialforschung auf die Identifizierung von sozialen Orientierungsrahmen, die das Handeln von Akteuren erklärlich machen. Die Ethnografie zielt auf die Herausarbeitung der Binnenstrukturen und Bedeutungszusammenhänge von sozialer Ordnung, die sich in deren Vollzug zeigen. Die beiden Zugänge unterscheiden sich jedoch darin, dass die rekonstruktive Analyse so vorgeht, dass sie anhand eher schmaler Ausschnitte aus den beobachteten Vollzügen zugrundeliegende soziale Orientierungen herausarbeitet, die dann – im Status von Arbeitshypothesen – auch an andere Ausschnitte herangetragen werden. Die ethnografische Analyse reichert demgegenüber ihre Beschreibung

8 Deutlich wird dies etwa im folgenden Ausschnitt:

I 1: Und freust du dich schon auf die Schule?

Kai: Ja.

I 1: Ja? Und auf was freust du dich am meisten?

Kai: Mm. Dass da ein Spielplatz ist. Und so eine Rutschestange [...]

((Frau Kowaljow, die den Erzählungen ihres Sohnes in zurückgenommener Haltung und mit verschränkten Armen folgt, rollt mit ihren Augen)).

mit eher umfassenderen Materialbezügen an, um die Bedeutung einzelner Vollzüge aus ihrem sozialen Kontext heraus zu begründen. Inwiefern ist die Szene am Esstisch also typisch für Familie Kowaljow?

Um diese Frage zu beantworten, wird die Szene mit zentralen Strukturmomenten des Falls kontextualisiert. Diese wiederum sind das Ergebnis umfassender ethnografischer Familienportraits, in denen das gesamte Fallwissen⁹ auch im Sinne einer „Collage“ (Kelle 2001) zusammengeführt wurde. Mit dem Begriff der Collage verweist Kelle darauf, dass die Zusammenstellung verschiedener Datensorten nicht zur Annahme verführen sollte, ein möglichst reales Abbild des untersuchten Falls erzeugen zu können. Die Kompilation von in unterschiedlichen Materialien parallel oder vergleichbar auftretenden Figuren ist für uns jedoch in zweierlei Hinsicht hilfreich: Zum einen ermöglicht sie eine rekursive Bewegung, die es leichter macht, im eher dünnen ethnografischen Material zentrale Ordnungsmomente zu entdecken. Zum zweiten ermöglicht sie eine Einordnung der eher mikroanalytischen Blicke auf einzelne Szenen und situationsspezifische Akteurskonstellationen in den Gesamtzusammenhang der Beschreibung der Familien als ganzheitliche Fälle. Das folgende Schaubild soll diese methodische Strategie verdeutlichen:

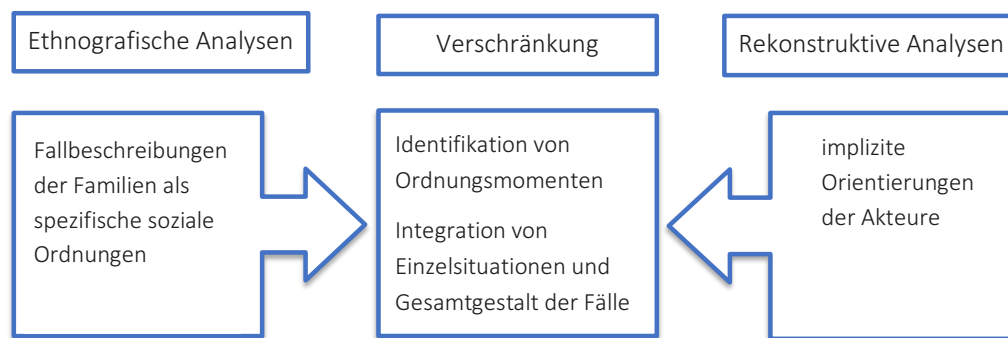


Abbildung 1: Grundstruktur der analytischen Strategie

Die folgende Interpretation des bereitgestellten Ausschnitts aus einer Videografie der Familie soll nun ein entsprechendes methodisches Vorgehen exemplarisch veranschaulichen.

Schon in der Ausstattung der Szene zeigen sich einige markante Elemente: die vielen freien oder relativ freien Flächen (Wände, Oberflächen der Möbel) erzeugen einen aufgeräumten, sauberen Eindruck. Dazu hat es den Anschein, dass Frau Kowaljow auf ihr Erscheinungsbild bedacht ist (sie trägt auffälligen Schmuck über dem schwarzen Rollkragenpullover und hat sich eine Sonnenbrille ins Haar gesteckt). Soziologisch ließen sich diese Facetten des familialen Lebensstils als Hinweise auf eine gesellschaftliche Positionierung lesen, die (im Gegensatz etwa zu sog. postmateriell orientierten Milieus) auch auf einer materiellen Darstellung nach außen beruht. Auch Kais Bildung steht vor dem Hintergrund der Erwartungen seiner Mutter an ein effektives Lernen als Grundlage von Karriereoptionen in diesem Kontext.

Auf den ersten Blick scheint das familiale Arrangement in der videografierten Szene diesem elterlichen Konzept weitgehend zu entsprechen: Die Mutter begleitet ihren Sohn in einem non-formalen Lernsetting. Allerdings ist ihr Monitoring dabei nicht lückenlos. Kai gibt sich keine Mühe seine Müdigkeit zu verbergen, besonders fesselnd scheint der Online-Kurs nicht zu sein (etwa #00:00:20 bis #00:00:23).

- 9 Dazu zählen z.B. die mit Fragebögen erfassten Angaben zu Herkunftsmilieu, Ausbildung und Berufen der Eltern, aber auch Beschreibungen des Wohnumfeldes und der Wohnräume, leitfadengestützte Gespräche zu Fragen der Übergangsgestaltung ebenso wie spontane ethnografische Gespräche zur Familienbiografie oder auch Feldnotizen der Forscher_innen zu den Familienbesuchen.

Auch sucht er körperliche Nähe zu seiner Mutter und spielt mit ihrem Schmuck (etwa #00:00:05 bis #00:00:10). Kristina weist ihn nicht ab, sondern berührt ihrerseits zunächst sanft seine Hand und lenkt erst einen Augenblick später seine Aufmerksamkeit mit einem Fingerzeig zurück auf den Kurs (etwa #00:00:10 bis #00:00:12). Diese Gleichzeitigkeit von Kontrolle und pädagogischem Unschärfeprinzip ist Kristina durchaus bewusst. In einem Interview gibt sie ihrer Erleichterung darüber Ausdruck, dass die anderen Kinder, die am Kurs teilnehmen und die man in kleinen Fenster auf dem Tablet sehen kann, auch „unaufmerksam“ sind: „Und manchmal sind die Kinder unter dem Tisch oder ja ja ... sie laufen um dem Tisch“. Darüber hinaus lassen sich auch wenigstens latent widerstrebende Unterstützungsstrategien ausmachen. Kristina sorgt nicht nur für Disziplinierung – worin sie nicht nur ihrem eigenen Konzept folgt, sondern auch das sozial fragile Gebilde eines Online-Kurses mit jungen Kindern stützt –, daneben lässt sie Kai auch heimlich Unterstützung zukommen, indem sie ihm die Lösungen mimisch anzeigt. Zwischen der tendenziell etwas laxen Beteiligung des Kindes sowie der zugleich aufmerksamen und nachsichtigen Begleitung durch die Mutter lässt sich also ein komplementäres Verhältnis ausmachen. Die Mutter hält die Rahmung der Situation (die Teilnahme am Online-Hebräisch-Kurs) zwar durchgehend aufrecht, aber sie erzeugt selbst eine Binnendifferenzierung zwischen den Erwartungen, die in Bezug auf Kais Präsentation gegenüber der Kursleiterin bestehen, und den Spielräumen, die er dabei gegenüber ihr als Mutter hat. Innerhalb dieser Rahmung zeigt sich Kai als grundsätzlich geneigter Mitspieler, nimmt sich zugleich jedoch auch kleine Freiheiten. Man könnte hier in Analogie zum Konstrukt des ‚Schülerjobs‘ (Breidenstein 2006) davon sprechen, dass Kai seinem ‚Kinderjob‘ genüge tut. Dies entspricht einem Muster der Regelbefolgung und der Regelverschiebung, das sich für Kai auch in anderen Kontexten zeigen lässt. Er betreibt recht erfolgreich die Ausweitung des familialen Belohnungssystems und lässt sich nicht nur für die Erbringung von schulischen Leistungen mit kleinen Geldbeträgen von 20 oder 30 Cent bezahlen, sondern auch fürs Zimmeraufräumen oder das Tragen der Einkaufstasche. Auch in anderen Situationen bringt er seine Mutter in Erklärungsnot, indem er bspw. gegenüber ihren Autoritätsansprüchen ironisch reklamiert: „Gott ist hier der Boss!“. Und nicht zuletzt entwirft er die pädagogischen Institutionen, die er besucht, maßgeblich auch als Orte des Spielens und nicht nur des Kompetenzerwerbs. Fallspezifisch lassen sich hier also konstitutive Unschärfen zwischen dem mütterlichen Erziehungskonzept und den damit einhergehenden Ansprüchen, den elterlichen Praktiken und der kindlichen Partizipation an diesen Praktiken festhalten. Dabei werfen diese Unschärfen nicht Geltungskonflikte zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteur_innen der familialen Ordnung auf, sondern tragen vielmehr zu ihrer Stabilität bei. Über diese kleinen Spielräume, die sich sowohl Mutter als auch Sohn herausnehmen, können individuelle Bedürfnisse flexibel erfüllt werden, ohne dass es zu grundsätzlichen Konflikten kommt.

4. Schluss

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die kooperative Erzeugung von Daten bzw. das wechselseitige Erzählen der Familien einen Zugang zu sonst kaum zugänglichen privat-intimen Kontexten bietet. Dabei geht es zum einen um die arbeitsteilige und gemeinsame Genese von empirischem Material. In der Art der so gewonnenen Daten liegt daneben ein zweiter Aspekt, der die familialen Akteur_innen und ihre Kooperation mit den Forschenden für den empirischen Erkenntnisgewinn attraktiv macht. Die familialen Selbstpräsentationen lassen sich als feldimmanente Interpretationen der Beforschten (Breidenstein et al. 2013) verstehen. Ihre explizite Rahmung als Selbstdokumentationen, die für die Forschung entstehen, hebt diese Dimension hervor und eröffnet dadurch eine eigene Analyseperspektive auf die jeweiligen erzählten, gezeigten, inszenierten etc. Bedeutungsmuster, die als Konzepte von familialer

Pädagogik aus Sicht der familialen Akteure zu verstehen sind. In diesem Sinn wäre zu begrüßen, wenn die an Popularität gewinnende sozial- und erziehungswissenschaftliche Ethnografie entsprechende Strategien weiter ausbauen würde, gerade auch um die Stimmen von Akteur_innen, die in pädagogischen Diskursen ansonsten eher als Adressat_innen von an sie gerichteten Erwartungen erscheinen, hörbar zu machen. Dieser Anspruch, den beforschten Akteuren „eine Stimme zu geben“ (Heinzel 2012, S. 22), ist in der Kindheitsforschung schon seit längerem Konsens. Für die Familienforschung lässt sich dies noch nicht sagen. Vor diesem Hintergrund räumt der hier vorgestellte Zugang unter dem Vorzeichen eines anerkennenden Blickes den Familien die Möglichkeit ein, ihre Stimme in ganz spezifischer Art und Weise zu Gehör kommen zu lassen, nämlich nicht nur als loses Ensemble von Personen, in der jede ihren Alltag irgendwie *macht*, sondern auch als Gemeinschaft, die per se etwas *gemeinsam kann*.

Literatur

- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): ‚Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen‘. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UTB.
- Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.) (2010): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Descartes, Lara (2007): Rewards and Challenges of Using Ethnography in Family Research. In: Family and Consumer Sciences Research Journal 36 (1), S. 22–39.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: Sociology 41 (1), S. 65–81.
- Goffman, Erving (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 10. Auflage. München: Piper.
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 22–35.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie 30, H. 6., S. 429–451.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methoden und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21, S. 192–208.

- Kesselhut, Kaja/Krinninger, Dominik/Kluge Markus (2017): „Papa, du fährst viel zu schnell“. Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens-Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-233.
- Krinninger, Dominik/Schulz, Marc: (2017): Connected Dynamics. Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School. In: Dockett, Sue/Griebel, Wilfried/Perry, Bob (Hrsg.): Families and the Transition to School. Dordrecht: Springer, S. 101–116.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–114.
- Langer, Antje (2007): Fotografie in der ethnographischen Forschung – Soziale Gebrauchsweisen und Inszenierungen. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 141–158.
- Morgan, D. H. J. (2011): Rethinking family practices. Houndmills England, New York: Palgrave Macmillan.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nolas, Sevasti-Melissa/Varvantakis, Christos/Aruldoss, Vinnarasan (2017): Talking politics in everyday family lives. In: Contemporary Social Science 12 (1-2), S. 68–83.
- Oelkers, Nina (2009): Aktivierung von Elternverantwortung im Kontext der Kindeswohldebatte. In: Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hrsg.): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Lahnstein: Verl. Neue Praxis, S. 139–148.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2012): The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing. Dordrecht: Springer.
- Schinkel, Sebastian (2013): Familiäre Räume. Eine Ethnographie des ‚gewohnten‘ Zusammenlebens als Familie. Bielefeld/Berlin: Transcript.
- Strauss, Anselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Stuttgart: UTB
- Thiessen, Barbara/Lange, Andreas/Jurczyk, Karin (2014): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hinweis zur Zitierweise

Krinninger, Dominik (2018): Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, Heft 1 (DOI: 10.18442/004).

Die Teile I sowie II und III können als separate Dateien abgerufen werden unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Impressum

*Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung.
Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

ISSN (Internet) 2626-4773

DOI: 10.18442/004

Redaktion, Layout: Mario Müller, Anna Trzoska

© Universitätsverlag Hildesheim 2018

Universitätsplatz 1

31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/forschen-publizieren/universitaetsverlag/>

Dieses Werk steht im Internet kostenfrei zur Verfügung (Open Access).

Zur Startseite der Internet-Zeitschrift:

<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Es ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland

versehen. Weitere Informationen zu dieser Lizenz befinden sich unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>